

子ども同士の対話を生み出す授業づくり

学習開発コース (13220906) 佐藤 かおる

授業における子どもの豊かな学びを生み出すためには、教師と子どもの対話だけでなく子ども同士の対話が必要であると考えます。本研究は、子ども同士の対話を生み出す授業づくりを目指すことを目的とするものである。また、豊かな学びのためには、質の高い対話が求められる。質の高い対話とはどういうものかを明らかにするとともに、学習課題や学習形態についても検討していく。

[キーワード] 授業づくり, 対話, 課題設定

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

Cazden(2001)は学習者コミュニティを築くためには、教師の話を聴くだけでなく、生徒同士が互いの話を聴きあうことが必要であり、話す権利と聴く責任を果たすことで教室に一つの会話フロアを得ることができるとしている。

教職大学院の授業の中で扱った『授業研究入門』(稲垣・佐藤, 1996)の中で教室言語の特徴が述べられていた。メーハン^{メーハン}は、日常の会話と教室の会話を比較している。日常の会話は、〈質問〉〈応答〉〈謝礼〉という関係が会話を規定しているのに対し、教室言語は、〈質問〉〈応答〉〈評価〉というように、教師による評価があることで教室の権力関係を強く構成していることを述べている。これを「I-R-E」の関係としている(I=initiative, R=response, E=evaluation)。「I-R-E」の会話構造に見られる『一問一答式』の授業は、教師の権力の過剰から発生しているというよりも、むしろ教師の実践的な力^{パワー}の欠如から発生している」と稲垣、佐藤(1996)は指摘している。筆者のこれまでの授業のイメージは、いわゆる「一問一答式」に近いものであった。教師が子どもとのやり取りの中でいかに子どもの言葉を拾い、その言葉をつなげて授業を展開していくか、ということが求められていると考えていた。しかし、それが教室における対話として不自然であることに気づかされた。「学びは、『他者の声を聴くこと』から出発し、対象世界との対話と自己との対話をとおして新たな出会いと対話的実践を創出するいとなみ」(佐藤, 2010)である。子どもの学びを考えたときに、教師

対子どものやり取りのみでは豊かな学びは生まれず、子ども同士の対話があってこそ豊かな学びが生まれるのではないかと考える。

教職専門実習Ⅰで配属された学級では、教師の発する問いに対し、次々と子どもが前の児童につなげて発言していた。教師は指名こそするものの、ほとんど言葉を発しなかった。教師の発する問い、子どもが他者の意見を真剣に聴く姿勢、学びに向かう姿勢から、これが教室における自然な対話なのではないかと感じた。それと同時に何故このように子どもが臆することなく次々と対話でつながっていくのか疑問に思った。

教職専門実習Ⅰでは現職1名、ST2名のチームを組み、「I-R-E」の構造ではなく、「I-R-R-R…」と子どもの発言がつながることを目指した。そのような実践を行う中で、子どもが対話でつながる、ということの要素が見えてきた。

筆者は、授業における子ども同士の対話によるかわりには、豊かな学びには欠かせないと考えます。子どもの豊かな学びを保障するために対話のある授業を作りたい、という思いから本研究に至った。

(2) 研究の目的

子どもの豊かな学びを生み出すためには子ども同士の対話が必要であると考えます。本研究の目的は、授業における子ども同士の対話を生み出すために、教師はどのような手立てをとればよいのか、豊かな学びを生み出す対話とはどのようなものかを明らかにすることである。

(3) 研究の方法

次のような手法で研究及び実践を行った。

① 先行研究の調査及び分析

- ② 教職専門実習Ⅰ・Ⅱにおける授業実践
- ③ 授業実践の分析、今後の課題についての考察

2 先行研究の検討

以下の3つの先行研究から、対話を生み出す要素を検討していく。

(1) メーハンの会話分析

教室に対話を生み出すためには、教室では一般的にどのような会話が行われているか、会話を分析する必要がある。

メーハンは、エスノメソドロジー（民族社会学的的方法論）の会話分析の方法によって授業の社会的性格を示した。教室で日々繰り返されている授業のコミュニケーション過程が、学校に特有な約束事を通して教師と生徒によって社会的に構成されていることを示している。会話の単位を「教師の主導 (teacher initiative)」「生徒の応答 (student response)」「教師の評価 (teacher evaluation)」という「IRE」の会話の構造として表現し、一般の会話と教室の会話を以下に示すように対比している。(Mehan, H., Learning Lessons, 1979) [佐藤, (1996)を参照]

〈一般の会話〉	〈教室の会話〉
今、何時ですか？	教師 今何時ですか？ (I)
二時半だね。	生徒 二時半です。 (R)
ありがとう。	教師 その通り。 (E)

上記の会話から、一般の会話は質問に対する応答に、感謝を述べているのに対し、教室での会話は、質問に対する応答に、教師による評価がなされていることが分かる。

メーハンはEを「教師による」評価としているが、教室の対話におけるEは決して教師によるものとは限らないのではないか。子ども同士の対話の中において、前に発言した児童の言葉につなげて発言する時は、前に発言した児童の思いを受け止めつつ賛同もしくは自分の考えとの差異を発表していく。これを評価と言えるか分からないが、Rの中にも子どもによるEも含まれるのではないか。また、授業において、対話では繋がっているけれども質の薄い対話もあると考える。そうではなく、学習課題に向かう質の高い対話が繰り返されることが望ましいと考える。

(2) 学びにおける3つの次元の対話的实践

では、全体交流のようなコミュニケーションの場を設けるだけで対話は生まれるのだろうか。

佐藤(2010)は、学びを3つの対話的实践として定義している。第一の次元は、対象世界（題材・教育内容）との対話的实践。第二の次元は、教師や仲間との対話的实践。第三の次元は、自分自身との対話的实践。学習者は、「題材や教師や教室の仲間と対話するだけでなく、自分自身とも対話し自らのアイデンティティを形成しながら学びを遂行していく」と考える。

子どもたちの対話を生みだし、豊かな学びを保障するためにはこれらの3つの対話を総合することが必要である。そのために、課題の設定、対話を生み出す場の設定、自分自身と対話する場の設定を、教師は検討していかなければならない。課題の設定については、2-(3)でも検討するが、子どもの思考に寄り添い、少し困難なもの、対話を生み出す場の設定については、対話しやすいペアや少人数のグループを組ませること、自分自身と対話する場の設定としては、それまでの学習を振り返る時間を設けることがそれぞれ有効であると考ええる。

(3) 発達の最近接領域

ここでは、対話を生み出すにはどのような課題を設定すればよいか、検討していく。

ヴィゴツキー(1969)は、自主的に解決する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間の相違を「発達の最近接領域」としている。(図1)

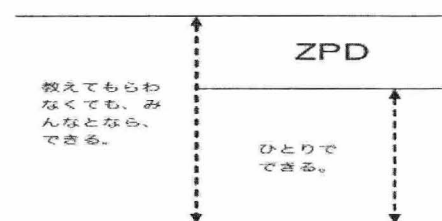


Figure. Original by Mizubuchi Quu Chi
ZPD, Zone of Proximal Development, зона ближайшего развития
L.S. Vygotsky, Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, p. 66, Cambridge, Mass: Harvard University Press

図1. 発達の最近接領域

子どもは共同の中では自分一人のときよりも困難な課題に挑戦することができ、自分の能力を超えた力を発揮することができ、自分一人でやるよりも多くのことをすることができる、ということが述べられている。

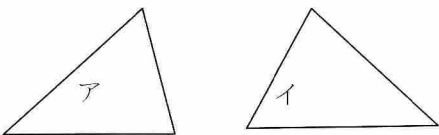
このことから、授業における課題の設定の仕方として、一人で解決できるような容易な課題ではなく、共同の中で解決できるような、子どもの発

達水準よりも困難なものを設定することが必要であるといえる。困難な課題に対して、子どもたちは互いに対話を通して試行錯誤しながら課題解決に向かっていく。課題解決の過程で豊かな対話を生み出すことができるのではないかと考える。

以上の先行研究を踏まえ、教職専門実習にて、課題の設定、対話を生み出す場の設定に重きを置いて子ども同士の対話を目指した授業実践を行った。

3 実践と結果（明らかになったこと）

教職専門実習Ⅰでは山形市内A小学校での授業実践を行った。対象児童は第5学年の児童で、算数科の「合同な図形」の単元である。「形も大きさも同じ図形をさがそう」という課題を設定し、複数の図形の中から合同な図形を探すという学習活動を行った。前回の授業で、回転させたりずらしたりするとぴったり重なる2つの図形アとイは、形も大きさも同じ、つまり合同と言えるのかについて児童は熱く議論を交わしており、本時も同じ課題で全体交流をしていった。児童は図形を回転させたりずらしたりすると形は変わるかどうかという視点で話を展開していくため、教師はそもそも形とは何かを子どもたちに投げかけたところからの場面である。



T：形って何？
Y 児：(図形を) 回していいかが問題なんだと思う。
T：(アの図形を回しながら)一回転させると形は変わる？
Y 児：角と辺は変わらないと思います。
H 児：三角形にはいろんな形の三角形があると思います。
C 児：H 児に質問なんだけど、辺や角の位置が変わっただけで辺の長さが変わるわけではないと思います。
H 児：角度や辺の長さが同じでも形は違う。
R 児：見え方が違うだけだと思います。
H 児：いろんな三角形があるけど、形として違うなら向きも違う。見え方が違ったら形は変わると思います。(三角定規を見せながら)これも三角形、(同じ三角定規を少し回転したものを見せながら)

これも三角形だけど、全然違う。

C 児：見え方が変わったとしても、辺の長さとかは変わらない。

この場面は、図形を回転させたりずらしたりすると元の図形と形は変わるかについて、子どもたちが対話を通して展開していく場面である。この場面において、大多数の児童は回転させたりずらしたりしても形は変わらないという理解をしていたのに対し、H 児は図形をずらすと、形は変わるという自分の意見を通し続けた。H 児を何とか説得しようと周りの児童も様々な考えを出すか、H 児もそれに対して完全に納得することはなく、自分の考えを曲げなかった。H 児のように「図形をずらしたら形は変わる」ということに立ち止まることを教師は予想することはできなかった。また、「ずらすと見え方が変わるから形も変わる」という考え方も教師は予想していなかった。授業後には、H 児のところや、黒板の前、教師の元へとそれぞれ子どもたちが集まり、授業の内容について意見を交わしていた。教室には学びの余韻が残っていた。

4 考察

本実践における子どもの豊かな思考は、教師対子どもの一問一答式のやり取りでは起こりにくいのではないかと考える。そう考えると、子ども同士の対話がいかに大切かを考えさせられる。このような子ども同士の対話がなぜ生まれたのか、先行研究も踏まえた以下の3つの視点から考察を加えていく。

(1) 学習課題との対話について

本実践における学習課題は、前回の授業で折り合いがつかなかった課題について、授業終了時に次の時間も話し合うか教師側が投げかけた際、児童は意欲的な返答をしたことから設定した課題である。さらに、子どもが立ち止まったところは、子どもにとって難しい課題だったのだと考察する。本実践後に算数の専門でもある担任のC教諭は、子ども達に向かい「君たちが授業の中で話していたことは、小学校の算数の内容をはるかに超えていた」と、子ども達を称賛していた。それは、教師が予想だにしなかった思考が子どもから出されたことによるものである。このことから、教師自身が教科の内容について高い専門性を有しているから、H 児をはじめとする、教科書の内容を超えるような教科の本質を捉える子どもの思考を称賛

することができたのだと考える。教師が子どもに対し、「ここはすんなり理解できるだろう」等と子どもの思考を決めつけて授業をしてしまうと、子どもの思考を遮断してしまうのだということを本実践から考えることができた。また、子どもたちは難しいことに対し、本気で向き合いたいと思った時は、こんなにも対話が生み出されることを学ぶことができた。

(2) 仲間・自分自身との対話について

本実践では、H 児の「ずらしても形は変わらない」という考えに対するわからなさを中心に子どもたちは対話をしていった。仲間との対話の中でH 児は他の児童の意見に対し、「それもわかるんだけど…」といったように、自分自身とも対話しながら仲間の意見も受け入れつつ、自分の考えのこだわりで納得できない部分は最後まで仲間に伝えようとしていた。ただ仲間の意見に応答しているのではなく、仲間の考えを受け入れたり、仲間と自分の考えの差異を考えたりしながら発言している。仲間との対話については、日頃の授業における教師の心構えも関係している。担任のC 教諭は、このような対話がたくさん生まれた授業の後に子どもたちに授業を振り返らせる。すると子どもたちは「楽しかった」などと漠然と答えるが、そこに教師が踏み込んでいくと「友達の意見につながれたから」「反応があって嬉しかったから」などと、子ども同士で「つながる」ことに対しての意識が伺えるようになる。子どもの発言には無かったが、C 教諭が称賛していたように「楽しかった」の要因として、算数の本質に触れる楽しさもあったのだと考える。この蓄積が授業の中での豊かな対話を生み出す要素として考えられる。

(3) 対話を生み出す場の設定について

本実践では全体交流のみの実践を行った。それは本学級が全体交流で子ども同士が対話することの素地をこれまで築いてきたためにできたことであると考えられる。この素地としては、ペアやグループなどの少人数での対話の積み重ねや、C 教諭が行ったような授業の振り返りの蓄積が考えられる。全体交流の場を設定することが、対話を生み出すことにつながるのではなく、子どもの実態に合わせた場の設定を考えていく必要がある。全体交流の場でわからなさを堂々と発言したり、わからなさを受け入れたりすることができた子どもにとっては、豊かな学びになっていたかもしれない。し

かし、一方で全体交流での学びに参加できない児童もいたことは確かである。一人ひとりの学びを保障するための場を設定する責任が、教師にはあるのではないか。

5 今後の課題

教職専門実習Ⅰにおいて、実際に子ども同士が対話を通して学びを展開していく姿を多く見ることができた。教職専門実習Ⅱにおいても、同様に対話を生み出す授業を目指して実践を行ったが、うまくいかなかった。いかに子ども達を交流させるかを目的としてしまい、授業を流すことに意識が傾いたからである。担当教諭との打ち合わせのもと、授業計画を綿密に立て、いざ授業に臨むと、目の前の子どもの思考に寄りそうことなく、授業を流してしまった。授業はいわゆる一問一答式になってしまい、子どもはどんどん教師から離れて行ったように感じた。このことから、教師が子ども達を引っ張っていくような一問一答式の授業では、子ども達の対話を生み出すことは難しいことを改めて考えることができた。自分自身が目の前の子どもを「ここは理解できるだろう」「ここで立ち止まってほしい」と決め付けるのではなく、子どもの思考に委ねることが授業における課題として残った。そのための課題の在り方や、全体学習、グループ学習といった形態による子どもの学びの差、教師が一人ひとりの学びをどう捉えるか、ということさをさらに追求していきたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美、市川洋子、鈴木宏明「授業における話し合い場面の記憶 - 参加スタイルと記憶 - 」『東京大学大学院教育学研究科紀要』、第 42 巻、2002
- 石井順治『教師の話し方・聴き方』、ぎょうせい、2010
- 稲垣忠彦、佐藤学『授業研究入門(子どもと教育)』、岩波書店、1996
- Lev Semenovich Vygotsky(柴田義松訳)『思考と言語(上)』、明治図書出版、1962
- 佐藤学『教育の方法(放送大学叢書)』、左右社、2010
- 同『教師たちの挑戦』、小学館、2006
- 同『教育方法学』、岩波書店、1996
- 柴田義松『ヴィゴツキー入門』、子どもの未来社 寺子屋新書、2013